

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: INDICIOS Y TENSIONES. EL CASO ARGENTINO (1990-2000)

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND HIGHER EDUCATION: INDICATIONS AND TENSIONS. THE CASE OF ARGENTINA (1990-2000)

Marisa Zelaya

ABSTRACT

This paper addresses the main positions and incidents of international financial and cooperative organizations, in relation to higher education in Latin America and particularly in the case of Argentina, during the last two decades. The first part, by way of introduction, sets the changing trends of the university sector in the international context. So that these trends are described under the neoliberalism. The second section, Major incidents of IOs in higher education during the 1990s, describes some of the adaptive answers of higher education systems to the requirements of a global agenda for these organizations induced by the accelerated increase social demand for higher education.

And the third section, Tensions between heredity and recent guidance of IOs in higher education: Argentina over the last decade. At one point, you try to submit the dispute between visions garantistas and market in higher education, on the stage of postneoliberalismo, where there have been substantial changes in terms of politics. In this sense one aspect to highlight is the re-politicization of public policy both in the case of Argentina and in other countries in Latin America.

In short, this work is descriptive to the extent not try to delve not give finished answers about the relationship of these organizations and higher education.

Key words: Latin America and Argentina - Higher Education International's Organizations Financial and Cooperative

RESUMEN

El presente trabajo aborda los principales posicionamientos e incidencias de los organismos internacionales financieros y cooperativos, en la educación universitaria en Latinoamérica y Argentina durante las últimas dos décadas. La primera parte, a modo de introducción, establece las tendencias de cambio del sector universitario en el contexto internacional. A su vez, se puntualizan algunas tendencias en el marco del neoliberalismo.

El segundo apartado, *Principales incidencias de los OIs en la educación universitaria durante la década de 1990* en Latinoamérica y Argentina, describe algunas de las respuestas adaptativas de los sistemas de educación universitaria a los requerimientos de una agenda mundial inducida por dichos organismos, junto al aumento acelerado de la demanda social de educación universitaria.

El tercer apartado, *Tensiones entre la herencia y las recientes orientaciones de los OIs en educación universitaria: Argentina durante la última década*, intenta presentar la controversia entre las visiones garantistas y de mercado en materia de educación universitaria, en el escenario del postneoliberalismo, donde se han producido cambios sustanciales en el plano de la política. En este sentido un aspecto a destacar es la repolitización de las políticas públicas tanto en el caso argentino como en otros países de América Latina.

En síntesis, este trabajo es de carácter descriptivo en la medida que no intenta ahondar ni dar respuestas acabadas en torno a la relación de estos organismos y la educación universitaria.

Palabras clave: América Latina y Argentina - Educación Universitaria- Organismos Internacionales Financieros y Cooperativos

Fecha de recepción: 12 de octubre de 2015

Fecha de aceptación: 23 de diciembre de 2015

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años asistimos a una compleja y cambiante relación entre Estado, mercado, sociedad y educación, en respuesta a las pautas de reconversión productiva¹ y globalización de la economía². Entendiendo a esta última en tanto expansión de vínculos transnacionales entre unidades económicas que crean diversas formas de tomar decisiones colectivas, nuevos contactos y comunicaciones, inesperadas transferencias de tecnología y armamentos, distintas relaciones en la cultura y la sociedad, entre otros procesos que se confrontan con problemas que ya no pueden solucionarse dentro del marco de los Estados Nacionales.

Por su parte, el proceso de globalización se define como:

“el hecho de que las economías del mundo se enlazan, complementan y se vuelven interdependientes a través de una red de relaciones de mercados múltiples y constantes. Esta red transnacional de interconexión e intercambios de bienes, servicios y capitales, tendida y sostenida por mercados competitivos, que carecen de una cabeza conductora determinante, ha resultado además provechoso y ha sido apoyada por aquellas empresas locales nacionales que advertían ser poco rentables” (Aguilar Villanueva, 1997, p. 17).

Aguilar Villanueva (1997) en su libro “El Futuro del Estado-Nación”, sostiene que el proceso de globalización incide en los Estados nacionales provocando cambios sobresalientes en la estructura y funcionamiento de los mismos. Allí señala que las grandes corporaciones transnacionales son los actores económicos claves; las empresas transnacionales se han convertido en los sectores dinámicos y de punta del desarrollo económico, tecnológico y humano. A partir de esos cambios, el mapa mundial muestra grandes regiones o bloques económicos: América del Norte, Europa Occidental, Japón y China, con una marcada tendencia a alterarse en la actualidad.

Por otra parte, en esta era de globalización, en diversas partes del mundo se viven olas de regionalismos, nacionalismos y fundamentalismos étnicos y religiosos que reclaman una identidad propia y reivindican su autonomía frente a las tendencias integradoras y homogeneizadoras. Por último, cabe añadir que a los actores estatales se agregan otros actores supranacionales que cobran mayor fuerza: se trata no sólo de organismos internacionales financieros, monetarios y cooperativos sino también de redes de ONG, corporaciones mediáticas, entre otros, que participan en el planteamiento y la solución a los problemas actuales y condicionan las decisiones al interior de los estados. Es decir, generan una agenda mundial cuyos temas, tareas y actores rebasan a los Estados nacionales y regionales.

Una consecuencia de lo anteriormente expuesto es que dicha agenda mundial se evidencia en la “globalización de la agenda educativa”³, implica que distintos países adopten tendencias y políticas educativas similares, como la expansión, los procesos de privatización y mercantilización del sistema de educación universitaria. Por otra parte, hay un enfoque garantista, el cual considera

¹ Las pautas centrales de la reconversión productiva pueden resumirse en: la introducción acelerada de nuevas tecnologías (informática, automatización, robotización) que reduce el costo del factor trabajo en la producción, el uso de nuevos materiales que reducen el costo de los insumos, transformación de los procesos de trabajo, entre otros rasgos de lo que constituye un modo de regulación “posfordista” de las relaciones entre trabajo y capital (Emmerich, G.E. 1996, pp. 1-2).

² “En lo que toca a la globalización de la economía, se destacan la amplitud de los flujos financieros y su predominio sobre los flujos reales en las relaciones económicas internacionales; el correspondiente predominio del capital financiero transnacional en la operación de la economía mundial; la mayor importancia del comercio de servicios respecto del comercio de bienes; la fragmentación e internacionalización de los procesos productivos para el máximo aprovechamiento de las ventajas diferenciales de cada país; con relocalización de procesos ecológicamente sucios o intensivos de mano de obra o en recursos naturales, hacia los países de industrialización recientes; aguda competencia entre bloques de países desarrollados por preservar su posición competitiva internacional y entre los países de industrialización reciente por conquistar nuevos mercados para sus crecientes exportaciones manufactureras” (Emmerich, G.E. 1996, p. 2).

³ Senén González, S. identifica por lo menos tres circuitos para la globalización de la agenda: a) el círculo externo de las agencias internacionales, UNESCO, UNICEF, OEI, OEA, que definen agendas, es decir instalan temas para la discusión y el debate; b) las reuniones de Ministros de Educación y de Presidentes alrededor de temas educativos; c) las entidades de financiamiento externo que contribuyen a establecer y difundir pautas de políticas educativas homogéneas para los países. Véase Senén González, S. “Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa”, en *Revista Alternativas* N° 7, Año 2, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 1997.

que la relación entre el derecho a la educación y el comercio es problemática, y conlleva efectos negativos que impactan sobre la protección del derecho a la educación (UNESCO 1995, p. 20069).

Desde hace tiempo, el conocimiento tiene un rol protagónico, se presenta en un contexto de transformación radical, donde todos los aspectos de la vida social están siendo alterados. Entre estas transformaciones, una de las más significativas, se vincula a la asignación del valor económico del conocimiento, el cual está provocando variaciones sustantivas en la educación universitaria para que intervenga en los recientes desafíos de formación profesional, así como la producción de conocimientos que necesitan los sistemas productivos de los países para ganar una posición estratégica en la nueva configuración económica de globalización y competitividad (García Guadilla, 1996).

En este sentido, la comercialización del conocimiento científico se presenta como uno de los lados más visibles de las alteraciones que desestabilizaron el modelo de conocimiento y dieron lugar al surgimiento de otro modelo pluriuniversitario. Santos de Sousa (2005) destaca que el conocimiento ya no es exclusivo monopolio de la universidad. Asimismo, estos procesos han llevado a la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y al consiguiente *desfinanciamiento* y *descapitalización* de las universidades públicas.

Por su parte, Pérez Lindo (2000) sostiene que las universidades tienen un rol subordinado frente a las multinacionales, puesto que éstas se presentan como actores estratégicos aptos para definir intereses universales, intereses que siempre salvaguardan el propio interés.

Hasta aquí, los autores que hemos citado, reflexionan sobre dos transformaciones que caracterizaron sobre todo la década de 1990: la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad, “como dos caras de la misma moneda” (Santos de Souza, 2005). En cuanto a la primera característica, se establece que la educación universitaria está transitando un período, en el cual la inversión por parte del Estado es reducida. En el ámbito internacional desde fines de los años 1970, la inversión universitaria presenta una marcada tendencia a estancarse o a declinar; confirmándose esta tendencia, en los casos de África, América Latina, el Caribe, diversas zonas de Asia, Malasia, Singapur, y asimismo Estados Unidos⁴ (Duberstat, 2010, p. 61) entre otros países, donde la universidad sufrió la ofensiva de las políticas neoliberales. Producto de éstas, se desarrollan los procesos de desinversión, desregulación y privatización⁵.

En un sentido más amplio, Santos de Sousa señala que la crisis de la universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global. Frente a este panorama de desinversión y descapitalización, en forma conjunta se introducen diferentes mecanismos de distribución del presupuesto público en las universidades. Autores como Neave y Van Vught (1994) sostienen que se intenta reemplazar al estado “benefactor”, quien le otorga subsidios a las universidades sin otro tipo de fiscalización que la meramente contable-financiera, por el estado “evaluativo”. Este último, persigue la garantía pública (accountability) por el uso de los fondos del estado y promueve la introducción de mecanismos de distribución del presupuesto en función de asignaciones competitivas ligadas al desempeño y al resultado, por ende, se incorporan criterios e indicadores de eficiencia de las instituciones.

⁴ Véase Duberstadt, J (2010) “Los costos crecientes de la excelencia académica y los recursos limitados”, en La universidad para el Siglo XXI, UNP- Colección de Educación universitaria, Buenos Aires.

⁵ Un claro ejemplo es que en 1950 existían en el caso de América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas; en 1995 habían pasado a 300 públicas y 400 privadas. (López Segrera, 2006, p. 35)

Por otra parte, los procesos de expansión y de masificación son tendencias de la educación universitaria que se inscriben desde décadas pasadas y continúan vigentes en la actualidad, significando por un lado, el aumento del número de estudiantes y, por otro, un incremento substancial del número y de diversos tipos de instituciones. De esta manera en el mundo han surgido instituciones de nivel superior muy diversas entre sí, con diferentes funciones, objetivos, población estudiantil, instalaciones, profesionales académicos, todo lo cual modifica el panorama de la educación universitaria. Ejemplo de esta situación se presenta en Estados Unidos con el desarrollo de los *community colleges*, orientados a la formación profesional y a preparar a los alumnos para muchos tipos de trabajos que exigen formación técnica. Asimismo, ofrecen cursos de educación general para ingresar a una carrera de grado en una universidad. En Alemania, se encuentran las instituciones postsecundarias denominadas *Fachhochschulen*; en Francia, los institutos universitarios de tecnología, entre otros. Y, en China, están estudiando el modelo *community college* estadounidense con intenciones de desarrollarlo. Al respecto, Albatch (2007) sostiene que se ha producido un aumento de una amplia variedad de universidades con cursos de grado y/o de postgrado que proporcionan un mayor acceso y satisfacen nuevas necesidades académicas. Estas universidades corresponden tanto al sector público como privado, y crecen a ritmo ascendente. En su mayoría, establecen requisitos de admisión modestos para proporcionar un acceso bastante amplio a los estudiantes. Se concentran principalmente en la enseñanza y, en menor medida, algunas demuestran un cierto interés por la investigación y por actividades de servicios sociales.

En este sentido, el autor citado argumenta que la

“educación universitaria de masas ha conllevado una mayor desigualdad en los sistemas académicos, disparidades entre las universidades de alta calidad que están en la cima y las numerosas instituciones de modesta o de baja calidad con acceso masificado que ocupan los últimos puestos” (2007, p. 10).

De modo que este proceso de masificación origina, por un lado, diversidad y variaciones en los sistemas de educación universitaria; por otro, genera mayores oportunidades de acceso, pero al mismo tiempo “crea sistemas que son menos igualitarios y más difíciles de financiar” (Altbach, 2007, p. 10). Como consecuencia, la educación universitaria privada se expande en forma sostenida; observándose cómo en la actualidad más de la mitad de la matrícula de los estudiantes del contexto latinoamericano de los países de la costa del Pacífico y de otras zonas (Levy, 2005), concurren a este tipo de instituciones.

Asimismo, diversos autores (Levy 2005, Altbach 2007, Brunner 2008) sostienen que, a excepción de países como Estados Unidos y Japón, las instituciones privadas no suelen ser universidades de gran prestigio, ya que poseen objetivos y programas limitados, escasa investigación y dependen exclusivamente de los ingresos procedentes de la matrícula para sostenerse.

En lo que atañe a las funciones de la universidad pública en la mayoría de los países, las mismas están cada vez más condicionadas por la fuerza del mercado. Por ejemplo: para generar ingresos se venden a empresas y otras organizaciones, las instalaciones de investigación y el tiempo del profesorado, con excepción de la investigación básica que no consigue beneficios rápidos; por consiguiente, ha aumentado la competencia entre las instituciones en un esfuerzo para atraer alumnos. En suma, los sistemas de educación universitaria se han expandido de una manera vertiginosa, en parte, por la presión de la demanda de los estudiantes que buscan titulaciones superiores, pues son percibidas como medios para la movilidad social, pero sobre todo por su capital simbólico. De modo que, se concibe como la institución encargada del conocimiento, de los valores de las tradiciones y de la cultura de nuestra sociedad. “No solo educa y descubre, sino

que además desafía el orden existente y conduce el cambio; y sigue siendo esencial para producir valores, principios e integridad del aprendizaje y razón” (Duderstadt, 2010, p. 82).

Se considera que, en este contexto de mercado, el proceso de expansión pública y privada no ha tenido grandes dificultades y se ha realizado a través del crecimiento del número de estudiantes e instituciones -así como su diversificación-, y el uso de la tecnología de la información para llegar a más estudiantes. Aunque dicho proceso ha complejizado el sistema de educación universitaria en número y en diversidad de instituciones muy diferentes a los patrones tradicionales de universidad.

1. PRINCIPALES INCIDENCIAS DE LOS OIS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LA DÉCADA DE 1990 EN AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA.

En este escenario el campo de la educación no ha estado ajeno a estos procesos. En las últimas décadas, han coincidido en distintos países políticas educativas del nivel superior universitario⁶ que promovieron la expansión y la reconfiguración de las instituciones en dicho nivel. En nuestro país, la implementación de la Ley de Educación Universitaria, durante mediados de la década de los '90, dio un fuerte impulso a políticas de expansión y reconfiguración de las instituciones universitarias bajo un discurso neoliberal atravesado por una perspectiva economicista de la eficiencia interna y la mercantilización de los servicios educativos.

Por otra parte, se vislumbra la vinculación de la política educativa de educación universitaria con las tendencias mundiales. Eso significa que se fueron afianzando respuestas adaptativas de los sistemas de educación universitaria a los requerimientos de una agenda mundial inducida por los organismos de crédito y de cooperación internacional, junto al aumento acelerado de la demanda social de educación universitaria. Es decir, continuaba un campo de movimiento internacional de ideas con circulación de organismos, agentes, ideas, proyectos externos, involucrados en el desarrollo de políticas educativas nacionales en la región latinoamericana.

Pérez Lindo plantea que estamos asistiendo

“a un nuevo paradigma productivo de conocimiento intensivo, que viene a reemplazar los modelos anteriores. La intelectualización de la mano de obra junto con la información en los procesos económicos y de intercambio han creado nuevos horizontes y obligan a repensar los sistemas educativos” (Pérez Lindo, 1993, p. 48).

Desde esta perspectiva, la educación universitaria debe enfrentar diferentes desafíos vinculados a la revisión de los modelos organizativos y de las estrategias institucionales para responder a los mismos.

Durante este tiempo, la conformación del Estado (postsocial, neoliberal, neoconservador) tiene como rol fundamental el de ser garante de los equilibrios macroeconómicos. Esto implica un proceso de transformación del mismo que se relaciona con el inicio de las políticas de ajuste y estabilización y con la inserción de los países latinoamericanos en el marco de la política mundial. En consecuencia, se observa que estas reformas -en la mayoría de los países latinoamericanos- se

⁶ Especialistas del campo de la educación superior como, Diríé, se refiere al sistema de educación superior argentino de la siguiente manera: “La educación superior en la Argentina podría ser caracterizada en general como un sistema binario, como una oferta de nivel superior universitario y otra de nivel no universitario, pero marcado por una acentuada unilateralidad desde el momento que la inmensa mayoría de la demanda se orienta al sector universitario”. (Diríé y otros, 2002, p. 3) Es decir, este sistema está constituido por el nivel superior universitario que comprende las universidades nacionales, provinciales y privadas e institutos universitarios; y por el nivel no universitario que incluye los institutos terciarios o escuelas superiores provinciales y privadas.

fundamentan sobre el reconocimiento de la carencia de recursos del sector público para llevar la imprescindible transformación económica y social. Además, argumentan que las empresas públicas, mal administradas, presentan cuadros económicos-financieros graves, acusan déficits acumulados y crecientes y prestan servicios ineficientes. Se promueven así diferentes estrategias desde el estado como la desregulación, la descentralización, además del traspaso al sector privado de las mayorías de las actividades, no sólo las productivas, sino las de servicios e incluso la de la gestión pública indelegable.

En el apartado anterior se ha considerado que este proceso de transformación está asociado a un amplio espectro de políticas recomendadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras. Dichas políticas no sólo influyen directamente sobre el modelo económico del caso argentino -para obtener así un superávit fiscal que permita cumplir los compromisos de la deuda externa-, sino en otros aspectos como los culturales, políticos, sociales, etc. En este contexto la educación no ha estado ajena a estos procesos sugeridos por el Banco Mundial y otros organismos en torno a una agenda educativa globalizada; introduciendo y consolidando en América Latina mediadas neoliberales.

Este segmento tiene como propósito continuar con el análisis de las principales tendencias de cambio del sistema de educación universitaria, para ello se abordará un aspecto que contribuyó a dicho proceso: los indicios de los organismos internacionales en América Latina y en Argentina.

Como ya se ha descripto, no se puede dejar de mencionar las recomendaciones de los organismos internacionales para con el sistema de educación universitaria. De modo que, en el marco de los procesos de globalización del conocimiento y de gubernamentalidad neoliberal, los países de América Latina se adaptaron a los principales lineamientos de reforma promovidos desde diversos organismos⁷ como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL)⁸ y otros organismos multilaterales.

El Banco Mundial como sostiene Corbalán (1998):

“Además de cumplir, como organismo financiero la función de otorgar préstamos, desarrolla otras funciones. Se lo puede visualizar como un complejo académico-intelectual ya que muchos de los financiamientos que el Banco Mundial otorga presuponen una cantidad de investigaciones y estudios.”

La vinculación de la política educativa de la Argentina con las tendencias mundiales se ve reflejada en diferentes aspectos. Se repara que la CEPAL produjo un documento titulado: “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, y el de “Equidad y Transformación Productiva: un enfoque integrado”, ambos relatan:

⁷ En este sentido, cabe destacar que el compromiso que “históricamente han tenido estos organismos en los procesos de cambio en la educación de las distintas naciones no es ni puede ser considerada como un proceso unidireccional. José Luis Coraggio, por ejemplo, refiriéndose a la labor del Banco Mundial señala que los [...] “gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales” [...] son “corresponsales” de las consecuencias y establecimiento de las políticas que el organismo ha promovido en los diversos países subdesarrollados (Coraggio, 1995). Para explicar el interés de estos organismos por los problemas de las naciones en desarrollo, se ha recurrido a la utilización de diversos supuestos: “continuar el proceso de desarrollo humano que se dio a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico”; “compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización”; así como “instrumentar la política económica” a manera de un “Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social” (Coraggio, 1995). Conviene tener presente, por ejemplo, que Estados Unidos ha sido desde su creación el mayor accionista del Banco Mundial, con lo que ha mantenido el control político del organismo. Los norteamericanos no sólo tienen una influencia substancial, sino también mantienen su capacidad para nominar al presidente de la institución. (Coraggio 2000, pp. 3-4).

⁸ CEPAL se creó en 1948 con el objetivo de fomentar el desarrollo en los países latinoamericanos, se constituyó en un campo de reflexión y difusión de las ciencias sociales y sede de los principales debates políticos de la región (Ansaldi citado por Corti y otras, 2015, p. 4).

“...Las estrategias propuestas tienen por objetivo contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social”. (Pérez Lindo: 1993, p. 47).

Dentro de este paradigma neoliberal se propone, como objetivo fundamental del desarrollo de los países, lograr la “competitividad” de las naciones. Uno de los elementos centrales para este objetivo es el desarrollo del conocimiento. Esto requiere establecer un nuevo tipo de relación entre educación y producción, considerando al “conocimiento” como un insumo básico para lograr, no sólo un adecuado desarrollo científico tecnológico, sino también para la formación de la “moderna ciudadanía” (CEPAL/UNESCO, 1992). Este orden mundial basado en el conocimiento, en el cual la capacitación y la educación se convierten en núcleos centrales del accionar de los gobiernos, plantea a estos últimos, el gran desafío de dar respuestas a las demandas sociales con adecuados niveles de “equidad y calidad” en las prestaciones con una racionalidad tecnocrática e instrumental.

En este sentido el imperativo tanto del Banco Mundial como de la CEPAL consistió en producir un ajuste en la educación que respondiera al modelo político-económico y que se adecuara al nuevo paradigma productivo. Hay dos objetivos específicos desde estos organismos hacia la educación de los países en desarrollo que describe Lens (1998, p. 167):

- Ajustar los sistemas educativos de los países de la región al modelo político-económico (y fundamentalmente al nuevo paradigma productivo) del nuevo orden mundial de la globalización, tal como la promueven los centros de poder.
- Promover ese ajuste educativo desde una lógica economicista en la que predominan dos categorías básicas: -la ecuación costos-beneficios (insumos-resultados) y -la tasa de rentabilidad educativa.

Ahora bien, para comprender los caminos de la educación universitaria en América Latina se vuelven imprescindibles el análisis y la reflexión de las políticas emanadas de estos organismos.

Para darle marco a las políticas a implementar el Banco Mundial elaboró un documento titulado “La Enseñanza Superior- las Lecciones Derivadas de la Experiencia” que expresa lo siguiente:

“En este informe se analizan las lecciones derivadas de la experiencia para demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior. Se documenta la profundidad de la crisis que afecta a los sistemas del nivel terciario en todo el mundo en desarrollo, a pesar de las variaciones en la magnitud, diversidad, división entre entidades públicas y privadas y niveles de financiamiento que caracterizan al subsector en los diferentes países. El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones claves para la reforma:

1. Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
2. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
3. Redefinir la función de gobierno en la enseñanza superior;
4. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.” (BM 1995, p. 4 citado en Reis Silva Junior).

Entre las cuatro orientaciones o estrategias descritas anteriormente, se destaca lo que la autora Paviglianiti (1994) sostiene sobre la primera de ellas: la diferenciación institucional establece que se deben desarrollar instituciones de educación no universitaria, públicas y privadas diversas, de tipo politécnico con ciclos cortos, institutos técnicos, colegios comunitarios, educación a distancia y programas de enseñanza abiertos. La importancia dada a estas opciones devino por el bajo costo de las mismas y porque al mismo tiempo ofrecerían capacitación que responde flexiblemente a la demanda del mercado de trabajo y son de fácil articulación con los programas universitarios. Siguiendo con el análisis de la autora, otra manera de aumentar la diferenciación institucional es incrementando el financiamiento público para el sector privado de la educación universitaria, porque ese sector puede responder eficiente y flexiblemente a demandas cambiantes y aumentar las oportunidades educativas con mínimo o ningún costo público. Para motivar el desarrollo del sector privado se requiere de una estructura política y una regulación que evite frenos e incluya mecanismos de acreditación, supervisión y evaluación de las instituciones privadas.

En este contexto, el crecimiento de las universidades privadas, en la mayoría de los países de América Latina se produce a fines de la década de 1970, pero en Argentina en especial se desarrolla a principios de 1990. Estas universidades privadas tienden a ocupar un espacio no cubierto hasta ese momento por el sector público ni por el sector privado, si bien ya se habían desarrollado las universidades privadas católicas y las que están en contacto con el sector empresarial y el mercado de trabajo, denominadas seculares de élite.

Esta nueva expansión está vinculada tanto a las carreras profesionales tradicionales como a campos de estudios más recientes y novedosos. Las instituciones se orientan más hacia el mercado de trabajo y ofrecen carreras de corta duración, de esta manera parecen responder más rápido a los variados cambios del mercado. Esto contribuye a que este sector tienda a ser más especializado y demuestre mayor diferenciación institucional

En este caso podemos citar lo que sostiene Levy (1995), cuando refiere que las universidades privadas no elitistas crecen por ciertas causas distintivas, pero también por causas relativamente no distintivas. Crecen porque muchos estudiantes eligen instituciones por motivos diferentes de su condición pública o privada y porque dicho sector no elitista no los excluye.

Asimismo, diferentes fenómenos sociales y políticos que van desarrollándose en estos países, como el crecimiento demográfico, el crecimiento de los sectores medios, el aumento de la matrícula en la educación secundaria, la escasez de recursos financieros públicos, generan un aumento de la demanda de la educación universitaria que tiene como respuesta la expansión de las universidades privadas. En este período, 1989-1995 se crearon 20 universidades privadas frente a 9 públicas. Por consiguiente, autores como Balán y García de Fanelli sostienen que “la dinámica de la oferta del sector privado en Argentina se vincula estrechamente con las políticas encaradas por el Estado en relación con el sistema de educación superior” (1997, p. 23).

Dando continuidad al análisis de las estrategias, otra a tener en cuenta es la que el documento del Banco Mundial enuncia en tercer lugar, y que hace mención a la función de gobierno en enseñanza superior. Éste debe incluir a las instituciones privadas y agencias pequeñas e independientes que pueden formular y supervisar políticas de educación universitaria, guiar asignaciones presupuestarias, evaluar el desarrollo institucional y publicar esta información para beneficios de los estudiantes.

Entre otras políticas de dichos organismos que imperaron en la década de los '90 se observa que la educación universitaria debía cumplir un nuevo rol en América Latina. Las mismas tendían a

establecer vínculos cada vez más estrechos entre las actividades de investigación y las actividades de producción. Esto significó considerar a estas últimas actividades como cuestiones sumamente importantes junto al desarrollo del conocimiento. Según Paviglianiti: “Las instituciones de educación universitaria tienen una responsabilidad básica en el equipamiento de los individuos con conocimientos avanzados, requeridos para las posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones” (Banco Mundial, 1994, p. 1 citado en Paviglianiti)

Durante ese momento, América Latina vivencia importantes cambios en lo que respecta a la educación: la gran preocupación gira en torno al trabajo y al mercado, lo que muestra claras evidencias de un discurso economicista.

En este escenario, y en forma paralela al desarrollo del mercado nacional, aparece con gran impulso el mercado transnacional de la educación universitaria. Santos de Sousa (2005) sostiene que a partir del final de la década mencionada el mercado se transforma en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio⁹. Por otra parte, la transnacionalización de los intercambios universitarios es un fenómeno que en la actualidad está prosperando y complejizando el sistema de educación universitaria y su lógica de expansión es en su mayoría exclusivamente mercantil, ya que para los países proveedores de universidades transnacionales es una nueva oportunidad de diversificar las fuentes de financiamiento.

Luego de prevalecer la posición del Banco Mundial, la mercantilización de la educación cobró fuerza y mayor visibilidad. En este escenario, Peixoto Batista (2012) sostiene que la secretaria de la Organización Mundial de Comercio (OMC) durante 1998 plantea la idea de que en la medida que los gobiernos aceptaran la existencia de proveedores privados en la educación universitaria, la misma podría ser tratada como servicio comercial y, por lo tanto, debería ser regulada en el marco de la OMC.

El Global Alliance for Transnational Education¹⁰ (GATE), es la agencia que acredita la educación universitaria transnacional, García de Fanelli (1999, p. 4) define a la misma como:

“cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o materiales educativos.”

Según Didou Aupetit (2002) y García de Fanelli (1999) con este fenómeno, en un futuro cercano, la formación universitaria dejará de ser privativa de una institución específica, ubicada en un único territorio y a través de la modalidad presencial. Esta transnacionalización universitaria, presenta diferentes formas de organización, entre las que se encuentran:

- 1.- La instalación de campus foráneos por parte de universidades extranjeras, en el territorio nacional;
- 2.- El desarrollo de alianzas universitarias que funcionan en torno a la provisión de una formación en alternancia o bien del otorgamiento del doble título, mediante acuerdos institucionales, modalidad que se encuentra en universidades públicas y privadas;

⁹ Los acuerdos de libre comercio, establecen una conducción universitaria supranacional a partir de la visión e intereses de grandes corporaciones internacionales y gobiernos de países hegemónicos como el de Estados Unidos. –Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN, Área de libre Comercio de América, ALCA, OMC (Aboites, 2008, p. 46)

¹⁰ En el año 1994 se firmó el Acuerdo de Marrakech, por el que se estableció la Organización Mundial de Comercio (OMC) y con la firma de acuerdos, como el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS). En la ronda Uruguay, se incorporó temas que no eran tradicionalmente considerados comerciales, como por ejemplo los servicios o los derechos de propiedad intelectual (Tussie en Peixoto Batista 2012, p. 31). La entrada definitiva del sector educativo al GATS es 1998.

- 3.- La consolidación de una oferta transnacional de licenciaturas y postgrados bajo la fórmula de la educación a distancia y virtual;
- 4.- Arreglos entre instituciones para que una universidad privada sea huésped de una institución extranjera en un sistema de franquicia.

De modo que, esta transnacionalización del sistema de educación universitaria trae en forma conjunta una serie de cuestiones problemáticas a tener en cuenta, como la regulación de este fenómeno, es decir en cuanto a los requisitos para el reconocimiento oficial de las instituciones extranjeras, brindar títulos de grado o postgrado, los procedimientos para otorgar títulos con validez nacional, la doble titulación, la penetración de los bancos [*Segunda colonización pedagógica*- por los Bancos Santander, BBVA Francés, HSBC, Galicia, Deutsche Bank- (Puiggrós, 2015, p. 234-237)¹¹] de universidades y de fundaciones europeas y estadounidenses, entre otras. Esta expansión podría resultar, para las universidades tanto públicas como privadas, una forma de conquistar espacios territoriales con el objeto de captar matrícula y nuevas formas de obtener ingresos. Estos procesos responden a una tendencia política cuya racionalidad gira en torno a la reducción de la acción pública a favor de la lógica del mercado, es decir, para lograr que se amplíe la oferta del mercado educativo.

2. TENSIONES ENTRE LA HERENCIA Y LAS RECIENTES ORIENTACIONES DE LOS OIS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ARGENTINA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

Este apartado, refiere al periodo histórico comprendido desde el año 2000- hasta la actualidad en América Latina y en especial en la Argentina. Diversos autores coinciden en señalar que los cambios producidos durante dicho período permitirían hablar de una nueva vertiente del Estado Postsocial¹². Esta nueva vertiente, tiene varias aristas y denominaciones, entre las que se pueden señalar al menos tres: Post-neoliberalismo (Emir Sader, 2008), progresismo (Elina Mecle, 2010) o exacerbación del nacional populismo (Maristella Svampa, 2011). En particular, en Argentina, la crisis económica, social y política del 2001 -2002, constituyó un punto de inflexión a partir del cual pueden observarse modificaciones en el rol del estado. En efecto, para Felder (2009):

“El estallido de 2001, la cesación de pagos de la deuda pública y el abandono de la convertibilidad estuvieron seguidos de un intento de retomar la senda de las reformas estructurales para reinsertar a la Argentina en la economía global, recuperando el apoyo del FMI y de los gobiernos de los países centrales. Este intento sólo agravó la inestabilidad económica y probó ser inviable en el agitado clima político de principios de 2002. Fue entonces que las políticas estatales plantearon los primeros desafíos a la ortodoxia neoliberal. Estos desafíos articulados con la mejora de la competitividad de la economía local y el relativo alivio fiscal resultantes de la devaluación y la cesación de pagos sentaron las bases de una rápida recuperación”.

De los autores mencionados, Sader fue sin duda, uno de los precursores que plantearon los primeros desafíos a la corriente política mencionada, en el intento de definir qué se entiende por postneoliberalismo. Dicho autor sostiene que

“Lo que denominamos postneoliberalismo es una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo, sin llegar a configurar un nuevo modelo, al mismo tiempo en que

¹¹ Véase Puiggrós, A (2015) “Imperialismo y Educación en América Latina”. Edición corregida y ampliada. Colihue, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

¹² Estado Postsocial: primera vertiente: abarca la década de 1990 con el Neoliberalismo y la segunda vertiente: comprende desde el año 2000 (aproximadamente) hasta la actualidad denominada postneoliberal.

Hay dos procesos a considerar durante la década del 2000: uno se da en EE. UU el quiebre de Lehman Brothers- coopera a la crisis en dos planos: a la económica y a la hegemonía política-, esta se intenta recuperar partir de la intervención del Estado. Y, por otra parte, la Unión Europea entró en recesión expresando fracturas importantes, incluso la economía alemana.

un conjunto híbrido de fuerzas compone las alianzas que están en la base de los nuevos proyectos” (Sader, 2008, p. 81).

Esta etapa del modelo postneoliberal, se percibe como un proceso de cambios muy complejos que no puede ser entendida sólo como la recuperación de la intervención estatal y sus políticas sociales. El politólogo Juan Carlos Torre (2008, p. 84) manifiesta sería posible afirmar que, desde el año 2000 hasta la fecha, no se han revertido las reformas estructurales de los noventa, pero sí se han producido cambios sustanciales en el plano de la política. En este sentido un aspecto a destacar es la repolitización de las políticas públicas tanto en el caso argentino como en otros países de América Latina. En otras palabras, se considera que el período del postneoliberalismo no apunta a una reversión drástica de las políticas públicas, sino a generar espacios y orientaciones para estimular la recreación de la capacidad de intervención estatal y para el restablecimiento de la legitimidad de la función pública.

En este entorno, autoras como Feldfeber y Gluz (2011); Giovine y Martignoni (2010) y Senén González (2008) realizan un análisis de las actuales políticas educativas tanto en América Latina como en el caso argentino y distinguen que la primera década de los 2000 presenta un nuevo escenario educativo, ya que se está redefiniendo el papel del estado nacional en sentido inverso a los años 1990. Asimismo, Senén González, sitúa a este momento histórico como la etapa postneoliberal, donde se recupera la dimensión política del discurso y del quehacer educativo. Etapa, percibida como un proceso de cambios muy complejos y que no puede ser entendida sólo como la recuperación de la intervención estatal. Al respecto, se reanuda el término de Ruth Felder, citada por Senén González, (2008, p. 83) quien se refiere al postneoliberalismo de la siguiente manera:

“[...] la pregunta acerca de los alcances y límites de la acción de gobiernos progresistas en América Latina no tiene una respuesta simple, porque no basta identificar las políticas que se apartan de los postulados de la economía neoclásica ni de observar el mayor o menor activismo estatal.”

En función de lo expuesto, se observa que no hubo reversión de las reformas estructurales de los noventa, pero sí cambios sustanciales de la situación política en el caso argentino. En síntesis, se ha sostenido que se asiste a una repolitización de las políticas públicas, diferenciándose de la visión tecnocrática y eficientista de los años noventa. Esto se manifiesta en los discursos políticos y en los instrumentos legislativos del campo educativo¹³, según Senén González podría decirse que:

“empezó a pensarse acerca del sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política. Se desplazó así la impronta técnica como garantía de eficacia y la despolitización como garante de la eficiencia, que sustentaban las políticas anteriormente.” (Senén González, 2008, p. 84)

Por consiguiente, se asiste a una reasunción de las obligaciones del Estado, por ende, éste se constituye en un actor clave y responsable de proveer, garantizar y supervisar la educación. En este marco, acontece otros posicionamientos de los organismos internacionales de cooperación, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de los estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En estos espacios los temas prioritarios son los derechos humanos, garantizar el acceso de todos a una educación de calidad, la educación como un bien público, entre otros. Un dato significativo a considerar, según

¹³ Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (Nº 25919/04), Ley de Educación Técnica Profesional (Nº 26.058/05), Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075/04), Ley de Educación Nacional (Nº 26206/06), Ley de Educación Provincial (Nº 13688/0), entre otras.

Rama (2009) es que estos organismos han desarrollado un modelo de regulación internacional en base a acuerdos, convenciones, documentos de orientación y recomendaciones, es decir, estrategias que se cimientan en consensos muy amplios, difíciles de conseguir y no tienen formas de exigencia de su cumplimiento.

Se repara que los organismos internacionales de cooperación mencionados y otros, a partir de 1998 comienzan a generar un conjunto de acciones y de pronunciamientos sobre sus temas prioritarios en diversos países del mundo, haciendo frente a la postura de los OMC, claros ejemplos de ello son los siguientes: la orientación de UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación universitaria; Declaración de Educación para Todos (Dakar 2000) y las Cumbres Iberoamericanas (Quebec 2001; Monterrey 2004; Argentina 2005) consideran a la educación universitaria como un bien público. En sintonía con este posicionamiento, diferentes organizaciones de Canadá- Association of Universities and Colleges of Canada- (AUCC); de Europa – European University Association (EUA) y de Estados Unidos – American Council on Education (ACE) y Council for Higher Education Accreditation – (CHEA), destacan el carácter público y rechazan la inclusión de la educación en las negociaciones en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) y OMC. Asimismo, durante 2002 se desarrolla la III Cumbre de Universidades Públicas en Porto Alegre, espacio donde los rectores de las universidades iberoamericanas anuncian su preocupación frente a los temas de la OMC, y solicitan a los respectivos gobiernos de España, Portugal y países de América Latina no contraer ningún compromiso en materia educativa en el GATS.

Siguiendo con el análisis de estas perspectivas sobre la educación universitaria, no obstante, se destaca que los gobiernos de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda presentaron peticiones de acceso a mercados en materia de servicios de educación. En relación a ello, la autora Peixoto Batista (2012, p. 29), sostiene que aquí no se trata de un conflicto de ideas y conceptos, sino de avances reales en cuanto a la liberalización del comercio en servicios educativos. Esto es, prosperar en la búsqueda de la construcción de un poder contra hegemónico por encima de las fronteras.

En función de lo expuesto, durante este tiempo en algunos países de América Latina, las tensiones de las políticas universitarias estarían relacionadas por las disputas e interjuego entre las reglas del comercio internacional y las normas de garantías y protección de los derechos humanos¹⁴. En la zona geográfica mencionada la educación universitaria estaría posicionándose “por la cosa pública”, frente a un escenario internacional antagónico.

“De este modo la globalización económica empezó a cambiar la lógica del “divorcio” entre las dos corrientes liberales- las reglas del comercio internacional y los derechos humanos-dejando cada vez más en claro que las reglas de la economía global tendrían implicancias no sólo sobre la puesta en marcha de políticas orientadas al desarrollo para cumplir sino también sobre el bienestar del ciudadano y las posibilidades del Estado para cumplir con sus obligaciones de respeto, protección y garantía de los derechos humanos” (Peixoto Batista, 2012, p. 20).

En el escenario de pugna de estos posicionamientos antagónicos, Argentina no está ajena a la tensión de la visión garantista y la del mercado. “Conviven conflictivamente con los avances del mercado. Este último no toma como propio solamente el campo privado sino también -y especialmente- el público. La educación superior es el espacio más colonizado, pero el conjunto

¹⁴ En este sentido, Puiggrós (2015, p. 238) sostiene el mercado educativo penetra en el espacio escolar, extraescolar, comunitario, familiar, personal, audiovisual, teleinformática en América Latina. Empero [...] la fractura del poder neoliberal que pusieron a la vista Argentina y Grecia, mostrando que es posible defender su soberanía.

de la educación requiere políticas, legislación y supervisiones que resguarde la educación pública” (Puiggros, 2015, p. 239).

Si bien, nuestro país ha sostenido una trayectoria histórica de universidad pública con una clara visión garantista, muchas de sus universidades han adoptado en la década de 1990 estrategias muy cercanas a una visión de mercado. Algunas de esas estrategias heredadas de ese momento, aún perduran como es la oportunidad de diversificar las fuentes de financiamiento a través del arancel del postgrado, de programas y plataformas de educación a distancia, la captación de estudiantes extranjero, producción de patentes, entre otras. También, durante ese tiempo se duplica la cantidad de universidades privadas y a partir de 1995 hasta la actualidad, tanto el sector privado como el público de educación superior se expande a través de la creación de “ofertas distantes” o “Extensiones Áulicas”¹⁵. En diversas extensiones áulicas o nuevas formas de enseñanza universitaria se consigue cobrar aranceles.

Algunas de estas estrategias fueron supliéndose en la década posterior, no sólo en nuestro país sino en varios países latinoamericanos. Autores como Suasnabar (2011, 2012) Suasnabar y Rovelli (2011) Chiroleu e Iazzetta (2009, 2012) Marquina (2012), entre otros, coinciden en el caso argentino durante la última década, las transformaciones entre el Estado y la sociedad, tuvieron su correlato en una modificación sustantiva en las políticas universitarias. Las mismas se han caracterizado por la expansión sostenida del presupuesto¹⁶; por la creación de 15 universidades públicas¹⁷; se estableció el Programa de Calidad universitaria orientado a las diversas áreas disciplinarias (Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería; en Agronomía; en Farmacia y Bioquímica; Ciencias Sociales; Humanidades; Arquitectura; Veterinaria; etc.); el Programa de Incentivos a Docentes- Investigadores¹⁸; también se aumentó el presupuesto de los siguientes Programas: de Becas Universitarias; Movilidad Docente a Madrid y París; Promoción de la Universidad Argentina; Programas de Voluntariado Universitario; Programa de Promoción de la Universidad Argentina; Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas. Asimismo, ese incremento de los recursos constituye el motor de medidas como la recomposición salarial de los docentes universitarios y preuniversitarios; la promulgación de la Ley 26508/9 de Jubilación del 82% móvil, que alcanza al conjunto de los docentes universitarios. De la misma forma, el aumento del presupuesto de Ciencia y Técnica y la conformación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de educación Superior, todas ellas en su conjunto resultaron políticas que marcaron un avance más que significativo respecto a la década de 1990, teniendo como prioridad rescatar la educación pública. Esto último en concomitancia con algunas de las orientaciones de la UNESCO; Declaración de Educación para Todos (Dakar 2000) y las Cumbres Iberoamericanas, entre otros.

En este sentido, cabe contemplar lo expresado por Suasnabar y Rovelli, quienes sostienen que la década del 2000:

¹⁵ En este caso, se define como “Extensión Áulica” el dictado total o parcial de una carrera de grado universitario por parte de una universidad pública o privada en una localización distante respecto de la radicación geográfica de la sede central. Asimismo, se denomina “centro universitario”, “centro regional”, “extensión universitaria”, al lugar donde se dictan varias carreras, que pueden ser de la misma o de distintas universidades públicas y/o privadas, situación que ha provocado el crecimiento, a través de la multiplicación de carreras del sistema universitario en la Argentina (Zelaya, 2012, 183).

¹⁶ Chiroleu e Iazzetta (2012, p. 36) sostienen que el presupuesto destinado a las universidades pasa de constituir en 2003 el 0,58 % del PBI a representar en 2009, el 0,86% (SPU, 2014 y 2010)

¹⁷ En la actualidad el sistema universitario se compone de 53 universidades públicas, 49 universidades privadas, 6 universidades provinciales, 1 universidad extranjera, 1 internacional, 7 institutos universitarios nacionales y 14 institutos universitarios privados. (SPU, 2015)

¹⁸ Este Programa de Calidad universitaria y el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (este último creado en el año 1993), en el año 2008 esos dos programas recibieron de \$251 millones, los que en 2009 se incrementaron a \$ 373,6 millones. (Marquina, 2012:59).

“[...] sobresale especialmente el giro hacia un neointervencionismo estatal, [...] el Estado parece recobrar cierto protagonismo en algunas de sus funciones históricas. De todas formas, en la arena política se entrecruza el decisionismo para operar cambios drásticos en áreas relevantes (Quiroga, 2005), y las limitaciones o inconsecuencias (según por donde se lo mire) para profundizar el alcance de otras transformaciones. En ese escenario, las políticas universitarias expresan no sólo buena parte de las tensiones y contradicciones señaladas, sino, más aún, revelan la relativa autonomía de un campo y sus actores con probada capacidad para reapropiarse y resignificar la acción estatal” (Suasnabar y Rovelli, 2011, p. 22).

Por otra parte, en la actualidad en relación a la inclusión y la intensificación de las negociaciones del sector educativo en el GATS, se destaca que la Argentina no asumió compromisos en educación universitaria en la OMC. Como sostiene Peixoto Batista (2012, p. 71)

“El debate generado alrededor de la entrada del tema educativo en la OMC fue catalizado por los actores-nacionales, regionales e internacionales- detentores de esta visión, que pugnan o bien por la protección del mercado (en el caso de los actores privados) o por la reforma del marco legal, en el sentido de proteger mejor el derecho a la educación universitaria (en el caso del Ministerio de Educación, CIN, CLACSO, etc), y por la no asunción de compromisos en el foro multilateral”

Al respecto, el debate lleva a que los diferentes actores y en este caso los actores nacionales, debieran cumplir un rol preponderante en la incidencia de sus políticas educativas. El desafío más complejo, en cuanto a estos roles, quizás sea el de contrarrestar el que se está imponiendo con mayor fuerza desde la década de 1990, es el que tiene que ver con el valor económico del conocimiento. Ello generó modificaciones sustantivas en las universidades para que intervengan en la producción de conocimientos que necesitan los sistemas productivos de los países para ganar una posición estratégica en la configuración económica de globalización y competitividad.

Otra cuestión a considerar es lo expresado por Puiggrós (2015) y otros, quienes sostienen se debe interpelar a la región latinoamericana, a dar un salto cualitativo en los acuerdos de UNASUR y el Mercosur para consolidar regionalmente estrategias pertinentes a los proyectos políticos - culturales.

CONCLUSIONES

En este trabajo se pretendió poner de manifiesto la necesidad de una reflexión teórica breve en torno a la relación de los organismos internacionales y la educación universitaria. De modo que, abordar el estudio y la discusión de dicha relación, conlleva a entender la compleja, cambiante y conflictiva relación estado-sociedad-universidad históricamente situada en tanto categoría central de análisis para comprender la configuración y reconfiguración de los sistemas educativos. Para contextualizar esta relación, se adopta una perspectiva histórica reciente -desde la década de 1990 hasta la actualidad- y teniendo en cuenta las diferentes racionalidades políticas y tipos que ha asumido el estado en América Latina y en particular el caso argentino (postsocial en sus vertientes neoliberal y postneoliberal), a fin de observar cómo se materializan las políticas educativas y, en particular la recapitulación universitaria, en tanto política pública. En parte, tendría que reconsiderarse la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la elaboración, ejecución y análisis de los efectos de decisiones, agendas, acciones, dinámicas, etc., es decir, quiénes y cómo direccionan al sistema universitario.

Entre los organismos internacionales que asistieron técnicamente y de colaboración financiera a los países de la región, se destacan los siguientes: Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los

Estados Americanos (OEA), la Organización de los estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros. Se infiere que los organismos mencionados compiten para posicionarse con sus ideas en el espacio internacional, tal como expresa Beigel (2013, p. 16)

“la internacionalización es una marca constante de nuestra región a lo largo de todo el siglo anterior, sostiene Beigel (2013, pp. 16) [...] pero como postula esta investigadora de las dinámicas de la dependencia académica en países periféricos, mientras la globalización pareciera producir una veloz democratización del proceso de circulación del conocimiento, durante las últimas décadas se ha seguido concentrando el capital académico en unos pocos centros de excelencias situados en países poderosos” (Beigel citada por García, Di Marco y Zelaya: 2015, p. 1).

En fin, desde la década de 1990, se retoma la circulación de ideas de un determinado modelo de universidad, generalmente vinculado al sistema norteamericano y europeo, las cuales marcan las tendencias de cambio de la universidad latinoamericana y argentina.

En este sentido, Corbalán (1998) sostiene que la educación universitaria constituía una herramienta esencial a la hora de transmitir determinadas ideas. Además, argumenta que: “gran parte de los procesos persuasivos se asientan en la educación en su sentido más lato y en procesos de cooptación de modo que afectan la subjetividad, las acciones y prácticas de los sujetos” (Corbalán citada por Aguirre 2010, p. 131). Siguiendo con el análisis de la autora, se recupera nuevamente la idea de “complejo académico-intelectual” del accionar de algunos organismos financieros como el Banco Mundial. De modo que se da una conjunción entre dos funciones ejercidas por este organismo, por un lado, planificador de políticas y por otro portador de un saber, lo que opera produciendo una adhesión y cooptación al mismo tiempo y facilita la legitimación de su discurso contribuyendo a generar consenso en torno a ese discurso, alimentado la idea de disciplinamiento.

Es decir, la universidad muestra una permeabilidad a la circulación de ideas difundidas por los diferentes organismos internacionales sobre educación.

De hecho, se evidencia en la última década, un escenario de pugna de posicionamientos, que conlleva la tensión de la visión garantista y la del mercado. Por ende, conviven conflictivamente ambos posicionamientos, aunque se percibe una considerable presencia crítica político-ideológica en torno al mercado y respecto a la colonización cultural, en algunos países de la región.

En resumidas cuentas, las tendencias que han marcado el desarrollo de la educación privada y la mercantilización de la educación universitaria en América Latina y en nuestro país, tiene en parte su razón de ser como consecuencia de la promoción vigorosa de los organismos internacionales financieros o crediticios. Cabe aclarar que la corriente de privatización que está teniendo lugar en distintas partes del mundo se corresponde con una privatización de la esfera de la economía política. No obstante, pareciera ser que el reposicionamiento de los organismos intencionales de cooperación; de actores- nacionales y regionales de este continente, pugnan por nuevos escenarios de educación universitaria. En este sentido y si bien se recupera y destaca estos logros acontecidos -Argentina tiene una posición cerrada en cuanto al sector educativo en la OMC, también se reconocen los rezagos de aquellas estrategias y políticas de educación-mercantilista-gestadas en la década de 1990, de las cuales aún quedan algunos vestigios en nuestro sistema de educación universitaria, como es el arancelamiento de postgrado; de la educación a distancia; de las extensiones áulicas, entre otras estrategias.

En consecuencia, se intenta que lo expuesto en todo este trabajo sea útil y que interese como puntapié inicial sobre la temática tanto en el campo académico como político. Es decir, que

posibilite ubicar la problemática de la circulación de ideas y las incidencias de los Organismos Internacionales.

En la complejidad del escenario de la educación universitaria en la Argentina, no sería posible dar respuestas acabadas sobre las cuestiones pertinentes trabajadas a lo largo de este trabajo. De aquí en más habría que poner a funcionar nuevas categorías de análisis que permitan entender este proceso y el lugar que les cabe a los distintos actores y, en especial, los desafíos y las consecuencias para las universidades.

En la situación actual, se plantea nuevamente como tema de agenda la consideración del rol del Estado y los organismos internacionales en la educación universitaria. Esto implica volver a pensar el destino de la universidad comprendido en la presente complejidad de los nuevos escenarios.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Villanueva, L. (1997). El Futuro del Estado Nación. Colosio, Cuadernos de Debate, México.
- Aguirre, O. (2010). La Alianza para el Progreso y la promoción del desarrollo en América Latina, en *Afuera* N° 9. Disponible en: <http://www.revistaafuera.com> [Último acceso en 12-10-2015]
- Altbach, P.G: (2007). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En La educación universitaria en el mundo. Global University Network for Innovation.
- Araujo, S. (2008). (Comp.) V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación universitaria universitaria. UNCPBA, Tandil.
- Balan, J. y García de Fanelli, A.M. (1997). El sector privado de la educación superior en Rollin Kent (comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol.2 México: Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial (1995). "Prioridades y estrategias para la educación", Banco Mundial, Washington.
- Beigel, F. (2013). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia, en *Pensamiento Universitario* N° 15, pp.15-34.
- Brunner, J (2006). Sistema privatizado y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos. Santiago de Chile (mimeo).
- CEPAL (1990). Transformación productiva con equidad. la tarea prioritaria del desarrollo de América latina y el Caribe en los años '90. Publicación de las Naciones Unidas, Santiago,
- CEPAL/UNESCO (1992). Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Publicaciones de las Naciones Unidas, Santiago.
- Chiroleu, A. y Vilosio, L (2007). Los organismos internacionales y la educación universitaria. Recomendaciones y propuestas para el Siglo XXI. En Marquina, M y Soprano, G (coord.) Ideas sobre la cuestión universitaria. Universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines- Pcia. Bs.As.
- Chiroleu, A. E. y Iazzetta, O. (2009). La política universitaria en la agenda del gobierno de Kirchner, en Marquina, M., Mazzola, C., Soprano, G. Política, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Prometeo-UNGS, Buenos Aires.
- Corbalán, A. (1998). Banco Mundial: consideraciones acerca de sus estrategias políticas. Revista Educación, Actualidad e Incertidumbre, NEES- FCH- U.N.C.P.B.A, Tandil.

- Didou Aupetit, S (2002). La transnacionalización de la educación universitaria, aseguramiento de la calidad y acreditación en México. DIE-CINVESTAU, México.
- Dubersadt, J. (2010). Los costos crecientes de la excelencia académica y los recursos limitados, en La universidad para el Siglo XXI, UNP- Colección de Educación universitaria, Buenos Aires.
- Emmerich, G.E. (1996). América Latina: Del Estado Productor/Benefactor al Estado Controlador/ Impulsor. Ponencia presentada en el Congreso Internacional: Estado-Sociedad: las nuevas reglas del juego. UBA. Bs. As.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo" en Educación Sociedad., Campinas, v. 32, n. 115, abr.-jun. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- García de Fanelli, A.M. (1999). La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina. Documento de la CONEAU, Buenos Aires.
- García, L.; Di Marco, C. y Zelaya, M. (2015). La circulación de ideas del desarrollismo y la modernización en el campo educativo y universitario en la argentina de los años sesenta, en, Martignoni, L. y Zelaya, M. (comps.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay: sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Editorial Biblos [en prensa]
- García, L. y Zelaya, M. (1999). Política universitaria, evaluación y trabajo académico en Argentina de fin de siglo. En el CD del Encuentro de Fin de Siglo Latinoamericano: Utopías, Realidades y Proyectos. Universidad Nacional de Salta. Argentina.
- García Guadilla, C. (1996). Conocimiento, educación universitaria y sociedad en América Latina, Centro de Estudios del Desarrollo, Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. UNCPBA-Secretaría Académica. Tandil
- Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?. Sociedad Nº 3, Facultad de Ciencias Sociales de la U.B.A., Bs. As.
- Lens, J.L. (1998). Los proyectos educativos de las agencias multilaterales y su influencia en los sistemas educativos de la región de América Latina. Revista Educación, Actualidad e Incertidumbre, NEES- FCH- U.N.C.P.B.A, Tandil
- Levy, D. (1995). La educación universitaria y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público. Porrúa, México.
- López Segrera, F. (2006). Escenarios mundiales de la Educación universitaria. CLACSO. Colección Campus Virtual, Bs. As.

- Mecle, E. (ed.) (2010). Políticas públicas y razón populista. El modelo progresista de Kirchner: 2003–2007. Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- Neave, G. y Van Vught, F. (1994). Prometeo Encadenado. Estado Educación universitaria en Europa. Gedisa, España.
- Paviglianiti, N. (1995). Recomposición Neoconservadora lugar afectado: La Universidad. Miño y Dávila Editorial. Bs. As.
- Peixoto Batista, J. (2012). El impacto de las negociaciones comerciales internacionales sobre la educación universitaria: los casos de Argentina y Brasil. *EUDEBA*, Buenos Aires
- Perazza, R. (2008). Lo político, lo público y lo educativo en Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Aique, Ciudad de Buenos Aires.
- Rama, G. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Universidad del Caribe –UNICARIBE- Santo Domingo- Republica Dominicana.
- Reis Silva Junior, J. (1995). Reformas do Estado e da Educação Superior no Brasil: As Ações dos Actores em Cena e o Processo de Privatização. En Revista Novas Perspectivas nas Políticas, Brasil.
- Sader, E. (2008). Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>
- Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. En Perazza, R. (comp.) Pensar lo público. Editor Aique Grupo. Buenos Aires
- Sousa Santos Boaventura Da (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Svampa, M. (2011). Argentina, una década después. Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional. Revista Nueva Sociedad Nº 235. Disponible en: www.nuso.org.
- UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_documents.

SOBRE LA AUTORA

Marisa Zelaya

Es doctora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y magister en educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente profesora adjunta en la cátedra de Política Educativa del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Agronomía. Es profesora auxiliar del Departamento de Política y Gestión en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Docente del Seminario de Políticas Universitarias en la Maestría en Educación universitaria en la Escuela de posgrado en la Universidad Nacional de La Matanza. Ha sido Directora de la carrera de Ciencias de la Educación y del departamento de Formación e Investigación Educativa de la Facultad de Agronomía en la UNCPBA. Es investigadora en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH_UNCPBA) desde el año 1994 y es miembro de la “Red Educación, Cultura y Política en América Latina” desde 1998, entre otras. Ha publicado diversos trabajos relacionados con temáticas vinculadas a la expansión de la universidad y otros sobre administración y gestión y profesión docente.

Contac information: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de ciencias Humanas. (UNCPBA_FCH) C/ Pinto 399- Tandil (7000) Provincia de Buenos Aires, Argentina. Teléfono 054-90249-154620239. Correo electrónico: marisazelaya@gmail.com